

A DANÇA NA CONTEMPORANEIDADE RELACIONADA À METODOLOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Kelly Cristina Saraiva*
Meire Aparecida Lôde Nunes**

RESUMO: Sabe-se que a metodologia da dança fomentada na contemporaneidade apresenta resultados consideráveis com relação ao desenvolvimento integral do ser humano, porém sua aplicabilidade nas instituições de ensino formal ainda não é satisfatória. Diante deste contexto, o presente trabalho vem com o intuito de tentar desenvolver uma relação entre as propostas de dança contemporânea e as propostas educacionais que estão sendo discutidas nos dias de hoje, para que dessa maneira se evidencie sua importância enquanto elemento educacional. Optou-se, nesse momento, em trabalhar com a Pedagogia Histórico-crítica, devido às proximidades das propostas apresentadas por essa e as de dança na contemporaneidade. Por meio da realização dessa pesquisa, que caracteriza-se como bibliográfica, pode-se perceber que ambas as propostas seguem o mesmo rumo, ou seja, a formação crítica-social do ser humano. Desta forma, percebe-se que as discussões acerca da Dança na Contemporaneidade estão relacionadas diretamente com a proposta de ensino da Pedagogia Histórico-crítica.

PALAVRAS-CHAVES: Dança na escola; Dança Contemporânea; Metodologia Histórico-crítica.

* Discente do curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR. E-mail: kellyrosaflor@hotmail.com

** Docente Especialista do curso de Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR. E-mail: meirelode@cesumar.br

THE DANCE IN CONTEMPORANEITY IN RELATION TO THE HISTORICAL-CRITICAL METHODOLOGY

ABSTRACT: It is known that the methodology of dance fomented in contemporaneity presents considerable results regarding the human being's whole development. However its applicability in the traditional teaching institutions is still not satisfactory. According to this context, the present research comes with the aim of developing a relationship between the proposals of contemporary dance and the educational proposals that are being discussed nowadays, so that its importance as an educational element can be put in evidence. Our present choice is to work with the Historical-critical Pedagogy, due to the proximities between its proposals and contemporary dance's. Through the accomplishment of that research, which is characterized as bibliographical, it can be noticed that both proposals follow the same direction, in other words, the human being's critical social formation. This way we can notice that the discussions concerning the Dance in Contemporaneity are directly related with the Historical-critical Pedagogy teaching proposal.

KEYWORDS: Dance in the School; Contemporary Dance; Historical-critical Methodology.

INTRODUÇÃO

A dança sempre fez parte da vida do ser humano, desde a pré-história até a contemporaneidade. O homem primitivo a utilizava para espantar os males, para agradecer aos deuses, até mesmo para a preparação da caça. No entanto, a dança é, de modo geral, uma forma de expressão corporal onde as pessoas podem aprender a conhecer melhor seu próprio corpo e suas limitações. Dançar não significa apenas executar uma sequência de movimentos corporais dentro de um determinado ritmo. Para Garaudy (1980), a dança vai muito além dis-

so: é um modo de viver e existir, onde as sequências exteriorizadas transcendem as palavras.

Sendo assim, a dança em seu decorrer histórico foi empregada com vários intuitos, sendo um deles a dança enquanto educação, por contribuir na formação do ser humano. A escola enquanto palco da educação pode se valer de vários ritmos de dança visando à educação integral de seus educandos. Contudo, pode-se verificar que poucas são as instituições de ensino formal que têm a dança de forma efetiva e quando ela está presente é apenas a dança popular, porém, esse trabalho abarca apenas as danças que são entendidas como folclóricas. Mesmo diante dessa evidência, nota-se que a aplicação da dança nas escolas não atende aos anseios de educação na contemporaneidade, uma vez que os indivíduos aprenderam apenas o método tradicional de ensino e uma inovação de metodologia poderia assustar. Marques (2003, p. 16) relata que:

Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda assustam aqueles que aprenderam e são rígidos pela didática tradicional. Os processos de criação em dança acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação.

Vendo que na escola aplica-se mais a dança folclórica, após a inclusão da dança nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, vem crescendo a preocupação de se incluir também a dança contemporânea. Porém, o que notamos é que existem duas formas de trabalho: a primeira se fundamenta na reprodução de passos que podem ser exemplificados pela execução de danças folclóricas, de salão, *hip hop*, etc, cuja metodologia, analisada com a fundamentação de Saviani (2006), se enquadra na *pedagogia tradicional*, na qual o professor é o transmissor do conhecimento e ao aluno cabe apenas assimilar o que foi determinado; a segunda é fundamentada no pensamento que todos são diferentes e que cada um tem seu próprio tempo, por isso a dança deve ser uma descoberta livre por meio da exploração de movimen-

tos. Esse discurso nos remete aos preceitos da pedagogia nova, que também é abordada por Saviani (2006), que coloca como centro do conhecimento os alunos e não mais o professor; onde os conhecimentos deveriam ser aprendidos de forma integral, dessa forma o aluno não seria vazio de conhecimento, seria alguém repleto de interesses. No entanto, essa pedagogia visava buscar conhecimentos que seriam úteis ao dia a dia do aluno, atendendo mais a classe dominante, assim não considerava as diferenças sociais e não percebia o processo de educação fora da escola. Portanto, essas duas formas de trabalho em dança fazem com que os alunos apenas copiem passos ou criem, sem nenhum direcionamento ou novos movimentos. Porém, nota-se a falta de conteúdo que direcione o ensino da Dança para que essa seja um agente efetivo no campo da educação escolar. Os alunos estão sendo privados dos conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento histórico da humanidade em função da justificativa que tais conhecimentos estão desconectados dos anseios contemporâneos.

Diante desse contexto, percebe-se que a Dança enquanto área do conhecimento humano não está sendo entendida, por muitos, como significativa. Conseqüentemente não há um trabalho efetivo dentro das instituições formais de ensino. Sua aplicação vem ocorrendo como um adereço a outros interesses. Assim, pergunta-se: será que isso ocorre pelo fato de haver poucos estudos que relacionem a Dança à área da Educação?

Com o intuito de investigar a possibilidade de responder ao questionamento anterior, este trabalho se propõe a desenvolver essa pesquisa bibliográfica que tem como objetivo abordar a dança buscando relacioná-la com a metodologia histórico-crítica que, segundo Gasparin (2005), tem a função de assumir o papel de formadora de consciências críticas, levando em consideração a vida social dos indivíduos, pois a educação vai muito além das escolas. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deixaria de seguir o método tradicional ou um método livre, conteúdos significativos pertencentes ao contexto da Dança que podem ser trabalhados nas escolas visando à formação social do indivíduo.

Inicia-se esta abordagem com alguns esclarecimentos acerca do que vem a ser a Dança, discutindo e abordando seus conceitos, o histórico das tendências pedagógicas e a relação das propostas contemporâneas e a pedagogia histórico-crítica.

2 CONCEITOS DE DANÇA

Dançar é uma maneira de expressar-se corporalmente, é uma forma de relacionar-se consigo mesmo e com os outros. Segundo Garaudy (1980, p. 14), “dançar é vivenciar e expressar com máximo de intensidade a relação com o homem, com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com os seus deuses”.

Essa relação da dança com o meio que a cerca proporciona o amadurecimento de seus sentimentos, sendo que “a dança é também, reflexão e conhecimento, tanto nos seus aspectos “introspectivo e do mundo exterior” (GARAUDY 1980, p. 9). Já Barreto (2004, p. 126), define que “dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações”.

Seguindo a mesma linha de pensamento temos Rangel (2002, p. 23), que menciona a “dança como uma atividade que torna possível ao homem encontrar-se com o seu interior e explorar seus mais profundos segredos, permitindo que o seu mundo interior seja revelado”.

Diante desses apontamentos entende-se que o corpo na dança expressa a relação do indivíduo com o seu meio. Para Laban (1990), o corpo é veículo e conteúdo do indivíduo nas relações que estabelece. Seja no trabalho, no lazer, na intimidade das ações orgânicas básicas da sobrevivência, o ser humano tem para si um repertório gestual que significa seu elo social.

A dança é um processo contínuo de aprendizado, onde sempre adquirimos novos movimentos, novas emoções e sensações, na qual se trabalha a harmonia dos movimentos em relação ao tempo, ritmo e espaço. Segundo Rangel (2002, p. 27), a dança “não se realiza sem a presença dos elementos: tempo, espaço, som, movimento, forma, energia”. Neves (1987, p. 7-8) define que:

e/ou cinestésico de uma descarga de energia no tempo e espaço, através de respostas musculares a estímulos. Sua estrutura (inter-relação das partes) e estilo (modelo característico e qualidade de seus elementos) podem ser analisados nos seguintes termos: tempo, ritmo, dinâmica e uso do corpo.

Neste contexto afirma-se que a dança é a “harmonia dos movimentos em identificação com o tempo, espaço e suas energias fluídas da tensão ou da dinâmica gerada pela coesão dos movimentos. Tudo se estrutura num todo harmônico e coerente pela interação de seus elementos estruturais”. (NANNI, 1995b, p. 161).

A dança é um meio de comunicação por meio da qual o ser humano pode transmitir ideias, e expressar seu estado de espírito. Conforme Nanni (1995a, p. 45), a dança “é como um veículo de comunicação e expressão, codificador de mensagens, ideias, concepções” e também “veículo de transformação do ser” no qual o homem demonstra toda sua alegria, mas também sua angústia”. Já Garaudy (1980, p. 112) define que a dança deve ser “[...] exploração, descoberta e comunicação do sentido de uma vida quando esta é habilitada por uma época, com sua cultura e seus tormentos, e também pelo futuro do drama então vivido”. Seguindo o mesmo raciocínio, afirma-se que a dança é “a ação corporal em que o homem pode exteriorizar e evidenciar seus desejos, um homem suscetível de exercer alterações no meio e ser modificado por este, revelando a cultura, os hábitos e comportamentos dos que estão inseridos no contexto de determinada época e sociedade” (RANGEL, 2002, p. 28).

Contudo, a dança também pode ser entendida como um divertimento, um passatempo, na qual os mais simples movimentos são libertados e expressados, manifestados por diversas formas. Assim, a dança nunca deixou de fazer parte da vida do ser humano – ela existe desde os tempos mais remotos, onde um simples gesto já era uma forma de dança. Segundo Portinari (1989, p. 11), “antes de polir a pedra, construir abrigo, produzir utensílios, instrumentos e armas, o homem batia os pés e as mãos ritmicamente para se aquecer e se comunicar.

Assim, das cavernas à era do computador, a dança fez e continua fazendo história”. Nesse sentido, a dança sempre fez parte do nosso cotidiano. Seguindo esse pensamento, Faro (1986, p. 10) relata que: “a dança, em suas diversas manifestações, está de tal modo ligada à raça humana que só se extinguirá quando esta deixar de existir”.

Portanto, dança é uma forma de explorar nosso “eu” interior, é expressar emoções, desenhar figuras no ar por meio do corpo. Por meio da dança pode-se entender melhor o mundo, as pessoas que nos cercam, e a si mesmo. Dançando estimula-se a autoestima, o bem estar, tem-se uma melhor noção de consciência corporal, e aprende-se a viver melhor na sociedade.

3 TEORIAS DA EDUCAÇÃO

O processo educativo é bem mais amplo do que o simples conhecimento fornecido dentro das escolas. A educação faz a junção de conhecimentos, cultura, hábitos e costumes que são passados de geração em geração. Cabe à escola desenvolver uma educação sistematizada que vise ao conhecimento científico ao mesmo tempo em que participe da formação da pessoa enquanto ser social. Essa tarefa não é nada fácil. Assim, a educação vem enfrentando vários problemas durante seu caminhar histórico.

Com o intuito de melhor entender esse desenvolvimento histórico faremos uma pequena abordagem da obra de Saviani, *Escola e Democracia* (2006). Nessa obra o autor classifica as tendências educacionais em duas teorias: a) teoria não crítica e b) teoria crítico-reprodutivista. A primeira toma o processo educativo como um fator de equalização social e a segunda, como discriminação social.

Essas duas teorias são maneiras de explicar a marginalidade, que segundo Saviani (2006, p. 4) é definida como “um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida”.

Estudam-se, portanto, as teorias não críticas que referem-se à Pe-

dagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Destaca-se primeiramente a Pedagogia Tradicional, que surgiu no século XIX e considera marginalizado o ignorante. Tal pedagogia colocava no centro do conhecimento o professor, apenas ele é quem transmitia o conhecimento aos alunos por meio do método expositivo. A estes, por sua vez, cabia a função de assimilar aquilo que lhes era estabelecido sem criticar ou debater. Com isso, Saviani (2006, p. 6) afirma que:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Esse método de ensino não obteve muito sucesso, pois nem todos se adequaram ao tipo de sociedade que se pretendia formar. Essa teoria não considerava as diferenças sociais e nem levava em conta que o indivíduo sozinho não consegue aprender todos os conhecimentos, culminando na desigualdade social.

Buscando vencer a crítica à pedagogia tradicional, surge no final do século XIX a segunda teoria da educação: a Pedagogia Nova, que não vê mais a marginalidade como ponto de ignorância, ou seja, neste momento considera-se o rejeitado, o marginalizado.

[...] a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio do conhecimento. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto. (SAVIANI, 2006, p. 7).

Na Pedagogia Nova, ao invés do professor, é o aluno que passa a ser o centro do conhecimento. Aqui, cabe à escola desenvolver uma educação integral, contemplando os aspectos intelectuais, físicos e

morais. Os conhecimentos deveriam ser aprendidos de forma ativa, mais atenção deveria ser dada às aulas práticas, produzindo trabalhos manuais e individuais. Saviani (2006, p. 9) menciona que:

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.

Esse tipo de escola não obteve muito sucesso, pois, além de outros problemas, teria gastos bem maiores que a Pedagogia Tradicional. Entretanto, a Escola Nova baseou-se em núcleos, fornecendo ensino apenas a grupos de elite, atendendo aos interesses da classe dominante.

Diante do fracasso das escolas tradicional e nova, surge na metade do século XX uma terceira teoria da educação: a Pedagogia Tecnicista, onde considerava marginalizado aquele que era ineficiente e improdutivo.

A Pedagogia Tecnicista tem como objetivo principal a igualdade social – deve-se formar indivíduos competentes e eficientes. Essa teoria surge para tornar o processo educativo objetivo e operacional, assim como no trabalho fabril.

Na escola, o processo de ensino acontece da mesma forma: os métodos devem ser dirigidos ao desenvolvimento de coisas úteis, como uma profissão, uma especialização. Para o aluno, a Escola Tecnicista funciona como um lugar de treinamento. O professor é o executor do método de ensino, isto é, o aluno torna-se um profissional em formação e o professor, o executor do método.

No entanto, a Pedagogia Tecnicista não consegue resolver o problema da desigualdade social, porque torna a educação estática, pro-

gramada, visa a formar indivíduos exclusivamente para o mercado de trabalho. Dessa forma, Saviani (2006, p. 15) conclui que:

A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

Observa-se que as três teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) consideram a educação como um meio de equalização social, sendo a escola a principal responsável em transformar toda a sociedade, mas nenhuma delas obteve êxito em tornar a sociedade mais igualitária.

A outra área teórica tratada por Saviani é chamada de Teoria Crítico-reprodutivista. Para Saviani (2006, p. 16), “as escolas desempenham o papel de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Sendo assim, existem três teorias crítico-reprodutivistas: 1) Teoria do sistema de ensino como Violência Simbólica; 2) Teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado; e 3) Teoria da Escola Dualista.

A teoria do sistema de ensino como Violência Simbólica foi criada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1995), partindo do princípio de que a origem social e a herança cultural definem os que terão acesso a uma educação mais completa e os que somente atingirão os graus técnicos. Isto quer dizer que as classes mais altas e as classes mais baixas seguem diferentes caminhos. Dessa maneira, relata-se que:

Toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos de classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por assimilação, as relações de força material. (SAVIANI, 2006. p. 18)

Isso significa que a violência simbólica impõe valores da classe dominante sobre a classe dominada para manter a organização social capitalista.

A teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), foi desenvolvida por Louis Althusser, que visa a manter a organização social capitalista e funciona no plano do pensamento, desenvolvendo e reforçando a ideologia dominante. Os principais AIEs são: o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (os sistemas das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.) e o AIE cultural.

A Teoria da Escola Dualista foi criada por Christian Baudelot e Roger Establet. Menciona-se que a teoria da escola dualista é uma escola dividida em dois grupos de ensino: a primeira refere-se à rede primária, profissionalizante, e a segunda, superior, ou seja, as classes mais baixas são direcionadas ao trabalho, e as classes mais ricas, às escolas secundárias, universidades.

Portanto, não há e nunca houve possibilidade de equalização social por meio da educação, pois a sociedade é desigual e a escola reforça as desigualdades reproduzindo a organização social do capitalismo. Sendo assim, define-se que:

[...] a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. [...] ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa. (SAVIANI, 2006, p. 27-28)

O papel da escola é produzir mão de obra abundante e barata para o mercado de trabalho capitalista e garantir às classes dominantes que permaneçam dominantes. Diante desse processo histórico, Saviani propõe a pedagogia histórico-crítica, mas em sua obra não apresenta

nenhum encaminhamento metodológico. A base para a compreensão desses encaminhamentos é encontrada na obra de Gasparin (2005).

Gasparin (2005) menciona em sua obra ‘uma didática para a pedagogia histórico-crítica’, uma metodologia na qual a educação visa a assumir o papel de formadora de consciências críticas, sempre levando em consideração que grande parte daquilo que ensina é determinado socialmente. Dessa forma, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem começa bem antes da escola.

Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola (VIGOTSKI, 2001b apud GASPARI, 2005, p. 17-18).

Nesse contexto, percebe-se que a vida humana é vista como um constante processo de transformação, percebendo que o homem transforma o mundo na mesma medida em que é transformado por ele. Gasparin (2005, p. 3) relata que “o ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla”. Isso significa dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer dentro da escola e fora dela, relacionando o conhecimento também com a vida social do aluno.

O conhecimento social mais amplo só é adquirido por meio da consciência crítica. Sendo assim, para explicar a concepção de consciência crítica e consciência ingênua aponta-se que:

[...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmen-

te, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (SAVIANI, 2006, p. 63).

Corazza (1991 apud GASPARIN, 2005, p. 4) destaca que:

o conhecimento se origina na prática social dos homens e nos processos de transformação da natureza por eles forjados. [...] Agindo sobre a realidade os homens a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento como sua prática.

Desse modo, surge uma nova metodologia de ensino que, segundo Gasparin (2005, p. 5), “expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar”.

A pedagogia histórico-crítica vem com a proposta de utilizar uma metodologia que leve os alunos a pensar sobre sua realidade social, analisando não apenas a educação, mas a realização de uma prática pedagógica em todas as disciplinas para desenvolver a consciência crítica nos alunos.

4 ABORDAGEM CONTEMPORÂNEA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Pretende-se apresentar neste momento os pontos mais relevantes das propostas de dança na contemporaneidade buscando relacioná-los com o que os autores Saviani e Gasparin abordam acerca da Pedagogia Histórico-crítica.

Inicia-se esta abordagem discutindo a realidade da Dança na escola. Acreditamos que o seu ensino deveria, como componente curricular, contribuir para a formação do indivíduo, transformando-o

em cidadão crítico e responsável, capaz de se expressar e se comunicar na sociedade.

No entanto, a dança na escola ainda é vista apenas como a ser empregada em festinhas de final de ano, em datas comemorativas, ou como atividade recreativa. Strazzacappa (2006, p. 78) observa que:

A dança nunca esteve incluída no currículo escolar como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu de forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como um instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas.

Marques (1999, p. 45) ainda aponta que “a escola frequentemente tem representado uma camisa de força para a arte a ponto de transformá-la em processos vazios repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano”.

Percebe-se ainda que, além da dança ser vista em datas comemorativas, ela também aparece como atividade extracurricular realizada no contraturno. Seguindo a mesma linha de pensamento, Strazzacappa (2006, p. 18) menciona que “As aulas de dança acontecem geralmente como atividades extracurriculares nas escolas de ensino básico. As atividades costumam ser realizadas no horário oposto ao período regular de aulas”.

A educação na escola por meio da dança seria muito importante para a formação do ser humano, pois desenvolveria não a técnica dos movimentos, mas contribuiria para o desenvolvimento motor, psicológico, social, afetivo, para o desenvolvimento da expressão corporal e a criação. Portanto, devido a esses fatores, a dança deveria ser desenvolvida no horário normal de aula e não no contraturno. Para Marques (1999, p. 71), o “fazer do ensino de dança um ‘meio’ de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação objetivava uma educação essencial através da dança”, pois a dança é uma forma de conhecimento que faz o ser humano educar-se socialmente.

O objetivo do ensino de dança na escola deve ser o de formar cidadãos críticos, autônomos, sensíveis, e não o aprimoramento de técnicas levando à formação de dançarinos. Percebe-se nesse apontamento de Marques uma estreita relação com o pensamento de Gasparin, que relata que a educação deveria ser voltada a um ensino no qual os indivíduos fossem capazes de pensar e debater sobre suas próprias ideias, sendo, a nosso ver, o ponto de partida para a formação de indivíduos críticos. Barreto (2004, p. 83), assim como Marques, têm a dança enquanto elemento educativo, então a autora pontua que “dançar é essencial à formação humana e seu ensino na escola tem o potencial mais harmonioso e equilibrado”.

Este posicionamento ganha ainda mais credibilidade quando se pauta em Laban (1990, p. 18), que é considerado um dos mais importantes precursores da dança contemporânea. Ele elucida que:

Nas escolas onde se fomenta a Educação Artística, o que se procura não é a perfeição ou criação e execução de danças sensoriais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno. Ou seja, a escola não deve se preocupar com a perfeição da técnica dos movimentos, pois o objetivo da dança na escola não é formar bailarinos, mas sim deve ter a preocupação de formar cidadãos críticos, que saibam expressar-se na comunidade.

Assim, verifica-se que vários autores que trabalham com a perspectiva da Dança Contemporânea veem seu principal objetivo estruturado na formação crítica dos alunos, o que corresponde diretamente aos preceitos da Pedagogia Histórico-crítica.

Contudo, apesar dessas ideias não serem recentes, percebe-se que essa questão em relação à prática da Dança na escola não vem sendo aplicada. Tal fato pode ser observado ao nos remetermos a momentos históricos recentes. Atualmente a Dança pode ser desenvolvida na escola em duas disciplinas distintas: Educação Física e Artes. Porém, percebe-se que quando ocorria sua aplicação, essa era mais frequente nas aulas de Educação Física. Assim, a Dança na Educação Física acom-

panhou as tendências de cada momento, ou seja, antigamente o corpo era visto como uma máquina, as aulas de educação física se baseavam em métodos tecnicistas, onde os corpos eram educados e treinados para desenvolver apenas a força e disciplina, ou seja, na pedagogia tecnicista a educação corporal ocorria de forma fragmentada. Pode-se relacionar esse apontamento com o que Saviani (2006, p. 12) destaca sobre a Pedagogia Tecnicista, quando menciona a produção fabril: “o trabalhador deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada”. Buscando fazer uma inter-relação entre essas questões – Dança, Educação Física e Pedagogia Tecnicista – pode-se pautar em Barreto (2004, p. 110), quando aponta que “As práticas de educação física impunham aos corpos movimentos cristalizados com o intuito de desenvolver a força, a disciplina e uma boa saúde”.

Saviani (2006) apresenta a Escola Nova como uma proposta que vem contra a Tradicional e antecede a Tecnicista. Afirma ainda que atualmente a educação digladiava-se entre a Tradicional e a Nova. Esse apontamento também é válido à Dança, pois a Dança Contemporânea também tem suas familiaridades como a Pedagogia Nova, Pode-se observar esse apontamento ao se abordar a Dança educativa, também chamada de criativa, que era contra o modelo tradicional. Segundo Strazzacappa (2006, p. 82), “A dança educativa surgiu paralelamente ao movimento escolanovista, que também se preocupava com a expressão e a liberdade criadora, condenando o modelo unitário e repetitivo, característico da pedagogia tradicional”. Por meio da dança criativa o indivíduo teria a possibilidade de expressar seu eu nos movimentos, capaz de inventar, explorar, conhecer, criar e sentir o corpo na hora de dançar, assim como na pedagogia nova onde o aluno passa a ser o centro do conhecimento e começa a expor suas ideias, havendo uma melhor relação entre professor e aluno.

Não se pode desfazer dos conceitos de tempo, espaço e corpo no ensino da dança na escola, pois isso já faz parte da nossa vivência em sociedade. Marques (1999, p. 66) pensa que:

Seria interessante hoje, em nossas experiências educativas na área da dança, problematizarmos a

possibilidade de viver o momento, de relativizar o tempo, de não prescrever disciplinas, de enfatizar a relação corporal consigo próprio e com o outro como vetor de um tempo contínuo, dinâmico, internalizado e sentido.

Deve-se ter uma concepção de ensino que vai além das técnicas, do “como fazer”, “como chegar lá”. Precisa-se ensinar as pessoas a enfrentarem seus medos e conquistar “confiança” para conseguirem se comunicar – esse é o sucesso de uma educação através da dança. Em relação ao ensino de dança na escola, Marques (1999, p. 71-72) menciona que:

A dança na educação permitia uma integração entre o conhecimento intelectual do aluno e suas habilidades criativas; permitia que ele percebesse com maior clareza as sensações contidas na expressão dramática do indivíduo. [...] A partir da compreensão das qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana, o aluno, harmonicamente, poderia ser educado através do movimento/dança. Portanto, todos os seres humanos são capazes de por meio da dança mover seus corpos e expressar de forma criativa e livre seus sentimentos.

Nesse sentido, Barreto (2004, p. 104) destaca que a “dança pode despertar nos educandos a sensibilidade, o espírito crítico, a construção de opiniões próprias, o reconhecimento de características estéticas e o enriquecimento da criação artística em dança”.

Indo ao encontro das abordagens de Barreto, temos os apontamentos feitos por Vigotski (2001b apud GASPARIN, 2005, p. 18), que nos esclarece que “a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola”. Isso quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer dentro e fora da escola, relacionando o conhecimento recebido na escola com a vida social do indivíduo, assim como também o conhecimento adquirido socialmente pode ter relação com o conhecimento adquirido na escola.

Dessa forma, o ensino de dança na escola pode ser baseado em uma metodologia que aborde assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos, desenvolvendo e estimulando a criação, a cooperação, a individualidade entre outros. Barreto (2004, p. 105) destaca que na dança pode-se desenvolver

Uma metodologia que possibilitassem aos educandos vivenciar a cooperação e a competição em suas experiências de dança; a solidariedade e a individualidade; a pluralidade de linguagens corporais construídas por diferentes abordagens técnicas e características estéticas, sendo capazes de inventar e construir a sua própria; a apreciação e o conhecimento de diferentes estratégias como instrumentos e propostas de ação pedagógica, no campo da dança.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Marques (1999, p. 34) relata que:

O trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seria o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. Podemos, assim, trabalhar com a valorização do tempo presente, com o espaço ilimitado, com a pluralidade de corpos, enfim, com o indeterminado contemporâneo.

Neste sentido, destaca-se que a educação também por meio da dança deve partir da prática social, na qual os conteúdos são contextualizados e estudados de acordo com o que acontece na sociedade, havendo uma conscientização daquilo que será trabalhado. Com isso, Gasparin (2005, p.23) aponta que para o desenvolvimento da aprendizagem segue-se o seguinte processo:

O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo.

do, busca verificar qual o domínio que já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão.

Em seguida, tendo anunciado o conteúdo da prática social inicial, o próximo passo refere-se à problematização, que consiste em “um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento” (GASPARIN, 2005, p. 35). Neste segundo passo, todo conteúdo listado na prática social inicial é transformado em perguntas, estimulando, dessa forma, o raciocínio dos educandos, para assim tentar resolver os problemas relacionados com o cotidiano. Neste momento, permite-se fazer uma relação com a ideia de Marques (1999), destacado anteriormente, quando menciona que a educação por meio da dança deve partir do contexto social do aluno, que por sua vez deve ser problematizado, proporcionando outra visão educativa na área da dança. Isso pode ser realizado quando o professor mencionar um tema ou um conteúdo como, por exemplo, “brincadeira”, e na sequência os alunos poderão elaborar perguntas como: Quais as brincadeiras que são realizadas pelas crianças? Como são realizadas? Quais tipos de movimentos são feitos? Podemos fazer esses movimentos na dança? Que espaços, direções e níveis podemos usar?

Seguindo este pensamento, a dança é um aprendizado quando nos ensina através do fazer-sentir, com a prática do movimento corporal. Cria a formação de inter-relação, cooperação; cria indivíduos que pensam, que são críticos e compreende o mundo de diferentes formas, esta, então, a nosso ver, a relação direta entre a pedagogia histórico-crítica e a dança na contemporaneidade. Portanto, segundo Marques (2003), o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições

da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte.

Tendo como base esse raciocínio de Marques (2003), que se preocupa justamente com o processo de ensino, o próximo passo para a aprendizagem é a instrumentalização, por meio da qual o aluno deverá se apropriar para conseguir resolver os problemas detectados na prática social, ou seja, a instrumentalização refere-se aos recursos, aos materiais, enfim, aos meios que serão utilizados para resolver as questões levantadas na prática social. Segundo Gasparin (2005, p. 126), “a fase da instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem”.

Dando sequência ao processo de ensino-aprendizagem, o próximo passo é a catarse, que consiste na síntese do conteúdo abordado. “É o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas, anteriormente levantados, sobre o tema em questão” (GASPARIN, 2005, p. 127). Na catarse o aluno relata tudo que aprendeu, mostrando-se capaz de entender a questão levantada, dando um novo sentido à aprendizagem. Na dança isso pode ser demonstrado por meio da expressão corporal, por movimentos que tanto foram estudados nas fases anteriores em relação ao tema proposto, tentando, com isso, formar alunos capazes de pensar, imaginar e criar seus próprios movimentos, estimulando o raciocínio, formando indivíduos críticos.

Portanto, para o desenvolvimento da consciência crítica, a proposta da Pedagogia Histórico-crítica deve partir de três paradigmas: a) partir da prática, b) teorizar sobre a prática e c) voltar à prática para transformá-la, utilizando, dessa maneira, metodologias que levem o aluno a pensar sobre sua realidade. Menciona-se então que:

Esse processo de prática – teoria – prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar (GASPARIN, 2005, p. 8).

Dessa forma, o corpo sofre influência também social que pode ser expressa por meio da dança em diferentes formas. Deve-se, portanto, ter outra concepção de corpo, não devendo transformá-lo em uma máquina onde o corpo recebe informação, copia os movimentos e passa adiante, assim como era na educação tradicional. Para Marques (2003, p. 112), “dança é vida”, o corpo é também “expressão natural e espontânea do ser humano, a manifestação de sua essência”.

O significado da dança como forma de expressão pode ser visto na prática, dançando. Barreto (2004, p. 123-124) destaca que “o significado de dançar como forma de expressão humana precisa ser construído dançantemente, sempre que se experimenta a dança, em diferentes tempos e espaços. É dançando que se mostram nossas emoções, nossos sentimentos”.

Observa-se, então, que tudo o que é aprendido socialmente deve ser contextualizado na escola e que, por sua vez, devem ser colocados em prática novamente, pois o conhecimento adquirido não deve ficar apenas em sala de aula: ele deve retornar à sociedade para ser transformada. Dessa maneira, Gasparin (2005, p. 148) relata que:

Na nova forma de agir, o educando tem a intenção, a predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos. Assume, em consequência, o compromisso de usar, em seu cotidiano, esses conceitos com base em suas características essenciais, concretas, e ao mais o ponto de vista do fenômeno cotidiano empírico próprio da Prática Social Inicial.

Portanto, deve-se mudar essa concepção de ensino de dança que ainda visa métodos tradicionais, limitando o desenvolvimento da liberdade de expressão, de movimento, de imaginação e criação. Barreto (2004, p. 127) entende que:

Enquanto o ensino de dança estiver atado a este olhar, que compreende o todo como a soma das partes e busca no entendimento da parte a compreensão do todo, reproduzindo este modelo mecânico e tradicional de educação, ficaremos girando em torno de práticas tecnicistas

e espontaneístas, sem abrir os horizontes da dança a uma concepção de dança-educação que permita ao indivíduo decidir, criticar, criar e expressar o que sente e pensa, no mundo em que vive.

No entanto, seguindo o pensamento de Barreto, deve-se utilizar nas aulas de dança uma metodologia baseada na pedagogia histórico-crítica, que, conforme Gasparin (2005), tem a função de formar indivíduos críticos, por meio da ação consciente, da ação baseada no conhecimento teórico profundo da prática a ser modificada. Nesse sentido, evidencia-se a importância do professor ter claro seus objetivos e uma fundamentação metodológica. Deve-se ter claro que método seguir e saber como aplicá-los para alcançar seus objetivos, pois isso é fundamental para a formação do ser humano.

5 CONCLUSÃO

Com a realização dessa pesquisa foi possível verificar que a dança, no seu decorrer histórico, passou por várias transformações, sendo manifestada por diversas formas, mas sempre foi ensinada de uma mesma maneira, ou seja, na forma tradicional, copiando os movimentos já determinados. Observou-se que na contemporaneidade ainda se preconiza essa forma de ensino, ressaltando que nas escolas a dança ainda é vista como propícia apenas a festinhas de final de ano, não sendo incluída como prática obrigatória. Diante disso, foi possível constatar, ainda, que uma proposta de ensino enfatizada na pedagogia histórico-crítica, especialmente em relação à dança, é uma tarefa muito difícil, principalmente quando ainda se nota o método tradicional de ensino nas escolas.

Tentando melhorar esta visão de ensino em relação à dança, esse trabalho se constitui como uma possibilidade de, posteriormente, se estruturar uma metodologia histórico-crítica adaptada ao ensino da dança. Acredita-se em tal possibilidade por ter ficado claro a inter-relação das propostas de dança na contemporaneidade e os preceitos da Pedagogia

Histórico-crítica, principalmente em relação ao objetivo de ambas as propostas, que é o de desenvolver nos alunos o pensamento crítico, levando-o a pensar sobre sua realidade social. Isso pode ser realizado por meio da assimilação das aulas teóricas e práticas, estimulando, dessa forma, sua imaginação, questionando suas ideias e, a partir de sua própria análise, poder expressar-se corporalmente. Vale lembrar que essa nova proposta no processo educativo torna mais próxima a relação professor-aluno, pois existe uma troca de conhecimentos enfatizando que o professor não sabe tudo e o aluno sempre sabe algo. Sendo assim, cabe ao professor desenvolver um trabalho na qual o aluno saia da sua “zona de conforto”, fazendo-o expor suas opiniões, seus movimentos, mesmo que errados. Dessa forma professores e alunos aprenderiam juntos.

Esta pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com o propósito de tentar justificar a importância da dança na formação do ser social e a pedagogia histórico-crítica seria uma possível forma de argumentação. Nesse sentido, este trabalho vem tentando modificar a visão de ensino tradicional, a qual visava ao ensino fragmentado, buscando uma nova forma de ensino, mas sem se desvincular totalmente da característica básica da dança.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOURDEAU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Ed., 1975.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1986.

GARAUDY, Roger. **Dança a Vida**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. 2. ed. São Paulo, SP: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

NANNI, Dionísia. **Dança-educação: princípios métodos e técnicas**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995a.

_____. **Dança-educação: pré-escola à universidade**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995b.

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1989.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **Dança, educação, educação física: propostas de ensino da dança e o universo da educação física**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

Recebido em: 31 Julho 2008
Aceito em: 22 Setembro 2009